

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:

ALCANCES Y LIMITACIONES DESDE REFERENTES DE MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE



M
Á
R
G
E
N
E
S

Coordinadores:

Oswaldo Leyva Cordero

Francisco Ganga Contreras

José Tejada Fernández

Abraham A. Hernández Paz

[+]
E-BOOK
GRATIS

th
TIRANT HUMANIDADES

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ALCANCES Y LIMITACIONES DESDE REFERENTES DE MÉXICO, ESPAÑA Y CHILE.

Coordinadores

OSWALDO LEYVA CORDERO
FRANCISCO GANGA CONTRERAS
JOSÉ TEJADA FERNÁNDEZ
ABRAHAM A. HERNÁNDEZ PAZ

El presente libro se realizó gracias al apoyo de PROFOCIE con el objetivo de generar y difundir el conocimiento. El trabajo colaborativo se realizó entre Cuerpos Académicos, investigadores asociados y colaboradores de grupos de investigación de la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la UANL y grupos de investigación de las diferentes instituciones:

MÉXICO

- Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública

Cuerpos Académicos:

- Gestión y Política Educativa
- Gobernanza Universitaria
- Políticas Sociales en los Modelos Educativos
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)
- Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)

ESPAÑA

- Universidad de Barcelona

Departamento de Pedagogía Aplicada

Cuerpo Académico:

- Grupo de Investigación en Formación Ocupacional

CHILE

- Universidad de Los Lagos de Chile-Campus Santiago

Cuerpo Académico:

- Gobernanza Universitaria

También formaron parte en la elaboración del presente libro, profesores del núcleo académico de los programas de posgrado, tales como: Maestría en Ciencias Políticas y el Doctorado en filosofía con orientación en Relaciones Internacionales, Negocios y Diplomacia.

ÍNDICE

PRÓLOGO

Capítulo 1

El hacer, elemento constitutivo para la construcción de competencias

(c) Dr. Lourdes López Pérez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)

Capítulo 2

Enfoque por competencias en la Educación Superior: algunos fundamentos teóricos y empíricos

Dr. Francisco Ganga Contreras

Dr. Adolfo González

Mtra. Claudia Smith Velásquez

Universidad de Los Lagos de Chile

Capítulo 3

Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación en la Educación Superior

Dra. Esperanza Lozoya Meza

Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del IPN

Dra. Ruth Cordero Bencomo

Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)

Capítulo 4

La docencia en el nuevo contexto enseñanza-aprendizaje por competencias

Dr. José Tejada Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona

Capítulo 5

Análisis de los roles, métodos de enseñanza y formas de evaluación del docente en el modelo por competencias: Estudio de Caso en la Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Dr. Gerardo Tamez González

Dr. Oswaldo Leyva Cordero

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 6

Las prácticas de evaluación del formador de profesores.

Un estudio de caso de la escuela normal

Dra. Ruth Cordero Bencomo

Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)

Capítulo 7

Competencias del Perfil Docente para el profesor de educación superior en Ciencias Políticas y Administración Pública en México

Dra. Virginia Reyna Zambrano

Dr. Arturo Estrada Camargo

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 8

Valoración de la formación Integral desde la Percepción Estudiantil a partir de los Modelos Educativos por Objetivos y Competencias en FACPAP.

Dr. Abraham Hernández Paz

Dr. Luis Alberto Paz Pérez

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 9

El proceso de enseñanza-aprendizaje implementado en el Modelo por competencias: Perspectivas de los jóvenes universitarios de la UANL-MÉXICO

Dr. Ricardo Fuentes Cavazos

Dr. Manuel Estrada Camargo

Dr. José Manuel Vázquez Godina

Universidad Autónoma de Nuevo León

Capítulo 10

Evaluación en Educación Superior. Análisis centrado en las tareas del estudiante.

Dr. Pedro Jurado de los Santos

Universitat Autònoma de Barcelona

Capítulo 11

La tutoría como parte del desarrollo y superación académica dentro del desempeño profesional

Dra. Patricia Chapa Alarcón
Dra. Teresita de Jesús Martínez Chapa
Universidad Autónoma de Nuevo León
Capítulo 12

El Ser y el Hacer de los Tutores en Modelos no Escolarizados

Dra. Elia Olea Deserti
Instituto Politécnico Nacional

Capítulo 13

Gestión de un Currículum por Competencias: Aspectos claves y tensiones en el sistema universitario chileno

(c) Dr. Victor Cancino Cancino
Universidad Santo Tomás, Chile
Dra. Carolina Iturra
Universidad de Talca, Chile

Capítulo 14

Nuevos paradigmas en la educación superior chilena

Dr. Francisco Ganga Contreras
Mtra. Claudia Valderrama Hidalgo
Dr. Jaime Rubina
Mtros. Mariol Virgilli Lillo
Lic. Juan Quiroz
Universidad de Los Lagos de Chile

Capítulo 8

Valoración de la formación Integral desde la Percepción Estudiantil a partir de los Modelos Educativos por Objetivos y Competencias en FACPyAP

Dr. Abraham Alfredo Hernández Paz¹

Dr. Luis Alberto Paz Pérez²

Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey, México)

Resumen: El objetivo del presente documento es la validación de los principios de la Formación Integral desde la perspectiva de la comunidad estudiantil en los modelos educativos por objetivos y por competencias; la cual se refleja en la participación activa y responsable de los educandos con su entorno. Éste estudio se trata cuantitativamente en un eje transversal, a través de cuestionario que nos permite valorar la percepción de los jóvenes, mediante las actividades de formación que llevan a cabo al interior de las aulas. Los resultados nos dictan la pauta que debemos acotar para lograr los objetivos plasmados por la institución y permeado en los programas educativos de la misma; para ratificar o rectificar las tareas docentes y administrativas.

Palabras Clave: Modelo Educativo, Competencias, Formación Integral

Keywords: Educational model, Competence, Integral education

Sumario. 1. Introducción; 2. Educación y Formación Integral; 3. Educación por Competencias; 4. Formación Integral basada en Competencias UANL; 4.1. Modelo Educativo de la UANL (principales ejes y características); 5. Metodología; 6. Resultados; 7. Discusión y Conclusiones; 8. Bibliografía.

¹ Doctor en Gerencia y Política Educativa por el Centro de Estudios Universitarios de Baja California, es profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, es Subdirector de Asuntos Estudiantiles en la Facultad de Ciencias Políticas, cuenta con perfil PROMEP y pertenece al Cuerpo Académico de Gestión y Política Educativa en la misma facultad, sus líneas de investigación son Competencias y Educación Integral. (Abraham.hernandezp@uanl.mx)

² Doctor en Educación por La Escuela Normal de Sinaloa, es profesor Titular de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Nuevo León, pertenece al Cuerpo Académico de Gestión y Política Educativa en la misma facultad, sus líneas de investigación son las TIC's en la Educación y Competencias. (luis.pazp@uanl.mx)

1. Introducción

La construcción de un futuro promisorio en todos los sentidos, ha sido un deseo perenne en la mente del ser humano, durante décadas se ha propuesto educar a los pueblos con los conocimientos necesarios en las ciencias y las artes, con el anhelo de que los provean de riqueza y bienestar (Durkheim, 1975). Aquí, es donde la escuela como un espacio privilegiado de formación (Alsina, 2011; Cazares, 2005; Denyer et al., 2007) debe promover actividades que fomenten y fortalezcan la educación integral, que no solo dotará de las principales herramientas a los estudiantes para enfrentar su vida personal, social y laboral sino que también le permitirán asumir un rol responsable y comprometido con su comunidad y su entorno.

Según Kobayashi (citado en Flores 2012), en la antigüedad, la educación era recibida al interior del seno familiar, no era conceptual, se adiestraba a los hijos varones y a las hijas de acuerdo a las tareas que tenían que desarrollar dentro de su comunidad y de acuerdo con el oficio del padre; esto es, se recibía educación Instruccional. Este tipo de adiestramiento se desarrollaba a partir de las capacidades del individuo, pero también se privilegiaba el estatus o nivel económico de la familia.

La educación en ese tiempo no era del todo controlada por el gobierno, pero la que éste controlaba, se definía como una educación más completa; a diferencia de la educación familiar, en ésta se instruía además de la formación “normal”, conceptos de corte intelectual. En ese sentido la educación otorgada por el estado, se ofrecía a los guerreros, administradores y gobernantes, que eran considerados como la elite. Los mejores dotados en este tipo de facultades eran seleccionados desde la cuna y eran destinados a trabajar en los ejércitos y el estado (Flores, 2012).

A través del tiempo la educación ha sufrido una serie de cambios, influidos por diversos factores como las políticas de Estado, la tecnología, economía y globalización <<entre otros>>, donde la sociedad ha respondido adecuando sus necesidades al contexto que se presenta. En el tejido educativo, se han permeado diferentes maneras de dosificar la

transmisión de conocimientos, estableciendo dicho antecedente, las bases de lo que hoy se maneja como educación integral.

Actualmente el objetivo en la transferencia de saberes, no dista del que se tenía en la antigüedad, donde se privilegiaba el aprendizaje significativo, esto es, que el aprendiz desarrollara habilidades artesanales, <<orfebres, alfareros, curtidores, herreros, etc.>>; las cuales daban cuenta de la instrucción recibida y ponían de manifiesto las capacidades individuales de los estudiantes. John Dewey (Ochoa, 1996) fundamenta su teoría en este principio, el cuál abraza la función educativa de la práctica.

En otro orden de ideas <<sin perder el planteamiento inicial>>, la educación por competencias responde en gran medida al reto de la empleabilidad (Tobón, 2006; Argudín, 2005; CINTEFOR, 2014), porque esta requiere una población activa dispuesta no solo a considerar el aprendizaje y el desarrollo como elementos normales y permanentes de la vida diaria, sino a reconocer el potencial de todo tipo de aprendizaje, con independencia del lugar en que se imparta, para incrementar el rendimiento de los individuos y su contribución como miembros de la sociedad económicamente activos.

Autores como García & Sabán (2008); Tejada (2000); Díaz (2006); Delors (1994), sostienen que las competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación integral que refuerza la orientación hacia la práctica o desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional. Frente a una orientación basada en el conocimiento, las competencias constituyen una aproximación más pragmática al ejercicio profesional concebido como el conjunto de acciones o funciones a desarrollar por un profesional en el desempeño de su actuación.

Para llegar a éste punto se han tomado diversos métodos, teorías y experiencias, pero ¿qué pasa con el actor central?, el estudiante, el sujeto que origina todo ese caudal de ideas y planteamientos utilizados en la formación de los planes que le darán instrucción y le servirán de fundamento para su desarrollo como profesional y a título personal. Esto hace necesario establecer mecanismos pertinentes que retroalimenten a las acciones que

se emprenden en este sentido; en otros términos, necesitamos conocer la valoración que los educandos tienen de los saberes que reciben cotidianamente en la institución.

Atendiendo a lo anterior, el presente estudio busca conocer la percepción de los alumnos de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma De Nuevo León (UANL), con respecto a los preceptos del modelo, como: 1) La relevancia y factibilidad de los principios del modelo educativo <<correspondiente>>, 2) Los planes y programas de estudio, 3) Las unidades de estudio versus habilidades y 4) el proceso enseñanza aprendizaje; que son las dimensiones que se abordarán en el análisis respectivo para concluir en un argumento que nos permita transparentar el alcance de los modelos en el proceso de la educación integral que se pretende.

2. Educación y Formación Integral <<una aproximación>>.

Dícese de la educación, contemplar el desarrollo de las facultades intelectuales, morales y afectivas de una persona de acuerdo con la cultura y normas de convivencia en una sociedad. Esta se concibe como el aglutinante de las etapas de formación de un individuo a lo largo de su vida.

La UNESCO (1998) afirma que la misión de la educación en el nivel superior es proveer de un sano entrenamiento tanto en las disciplinas especializadas como en las básicas, pero también una buena educación general, así como educar ciudadanos para una sociedad más abierta y justa, basada en la solidaridad, el respeto por los derechos humanos y el uso compartido del conocimiento y la información en el contexto de la globalización.

Por su parte, ANUIES (2004) postula que la formación integral significa incorporar en el diseño nuevos modelos centrados en el aprendizaje, la construcción de competencias generales y específicas que consideren desde perspectivas multidisciplinarias, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, que se construyan en concordancia con el contexto histórico, cultural, económico y político, atendiendo asimismo al desarrollo físico y moral del individuo. El concepto de formación integral nos remite a una idea de

procesos educativos que toman en cuenta y perciben a los sujetos en su totalidad, ubicando y considerando sus emociones, intelecto, afecto, razón, valores, aptitudes y actitudes, en una visión holística y multidimensional del ser humano.

3. Educación por Competencias

Villardón (2006), define las competencias como un saber hacer, cuyo resultado se deriva de la integración de conocimientos, habilidades y actitudes; Mariño & Ortiz (2011) añaden el sentido holístico de la personalidad en la unidad de lo cognitivo, afectivo y conductual. En contraste Alpízar (2009) argumenta que el término competencias surge en relación con los procesos productivos de las empresas y lo asocia con una visión de competitividad determinada por las realidades del mundo empresarial.

Díaz (2005) subdivide las competencias en Específicas, Genéricas y Profesionales; acotando el sentido de las primeras como las que aportan al individuo, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional específico; el sentido de las herramientas básicas <<en el marco de las ocupaciones laborales>> a la segunda, entendiendo que son las necesarias para que los sujetos sean capaces de analizar los problemas, evaluar las estrategias y aportar soluciones; finalmente al conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se integran en cada individuo le asigna el rol de competencias profesionales.

El mismo Díaz (2005) aduce que cuando un individuo da respuesta a las tareas que se le plantean en el mundo social y laboral lo realiza en función de su capacitación técnica, así como de sus cualidades personales y sociales, dando fe de la integración de los conceptos de “saber”, “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”.

4. Formación Integral basada en competencias en la UANL

En la UANL, la Formación Integral comprende, además de los aspectos disciplinarios, elementos culturales, deportivos, recreativos, de salud y de desarrollo personal, fomentar una vida sana, la creatividad, el manejo de lenguajes, el pensamiento lógico, crítico, valores universales, un espíritu emprendedor, liderazgo, compromiso social,

sustentabilidad y, en general, un mejor desempeño académico (PDI-UANL 2007-2012, 2008).

4.1. Modelo Educativo de la UANL (principales ejes y características)

La UANL a través del Modelo Educativo y Académico que lo concreta en cada nivel de estudios declara quince competencias generales que son transversales a los Programas Educativos de los diferentes niveles que ofrece la Institución (UANL, 2005).

Para lograr este propósito se definen tres campos de competencias generales que complementan los estudios universitarios de nuestra Institución y contribuyen a la formación integral del estudiante, los cuales son (Ibídem):

- Competencias instrumentales:
 - Estas competencias son de naturaleza lingüística, metodológica, tecnológica y cognoscitiva, propias del perfil académico y profesional necesario para la formación de un egresado competitivo local, regional e internacionalmente.
- Competencias personales y de interacción social:
 - Son las competencias que facilitan el proceso de desarrollo humano intra e interpersonal, es decir, la interacción social y de cooperación a través de la expresión de los valores, la crítica y la autocrítica.
- Competencias integradoras:
 - Este tipo de competencias se integran de las dos anteriores, para la formación de individuos, altamente capacitados profesionalmente y responsables socialmente con su entorno a nivel local, nacional y mundial.

Como ya se ha mencionado, la educación desde la antigüedad se ha definido como el conjunto de saberes que brindarán la posibilidad de hacer algo práctico con ello. Es aquel conocimiento adquirido que nos permitirá resolver problemas de manera pragmática. En

el ejercicio de la aplicación de dicho conocimiento, se adquieren habilidades tan perfectas que su ejecutor se convierte en un experto.

Sin embargo lo interesante se presenta en la interacción de ambas cuestiones, ¿cómo sabemos que estamos realizando una transmisión de saberes acordes a las necesidades tanto del individuo, como del entorno? En este sentido se debe establecer un parámetro que contraste los objetivos planeados con la realidad de los resultados. En este sentido, la evaluación educativa para Tyler “... es el proceso de medición de grado de aprendizaje de los estudiantes en relación con un programa educativo planeado” (Carrión, 2001, p. 24).

Entre otras, el mismo Carrión (2001) p. 26 enumera algunas consideraciones que a su juicio, deben dar respuesta al ejercicio de la evaluación misma: 1) La verdad de los valores, debe tener un sentido social y no sólo personal; 2) Como consecuencia, es necesario validar los valores en los que se fundamentan los juicios; 3) Las alteraciones individuales tienen consecuencias institucionales; 3) La utilidad de las evaluaciones es para mejorarlas actividades educativas; 4) Su fin último es el mejoramiento de la formación de los individuos.

Tomando en cuenta dichos argumentos, es permisible establecer los mecanismos necesarios de retroalimentación que nos orienten en la valoración de las tareas establecidas en los modelos educativos que se ofrecen actualmente en la institución y nos dará cuenta de la percepción que los alumnos tienen al respecto.

5. Metodología

Se realiza un estudio Exploratorio – Descriptivo con eje transversal, por medio de un instrumento denominado “Evaluación del Modelo Educativo: Plan por Objetivos Vs. Plan por competencias”, aplicado entre el 01 de Octubre y el 30 de Noviembre de 2014 con un total de 597 encuestados mediante muestreo aleatorio simple, considerando cuatro dimensiones; las cuales apuntan a definir un sondeo entre alumnos del Modelo Educativo por Competencias <<2do. a 7mo. semestre>> y otro grupo de alumnos del Modelo

Educativo por Objetivos << 8-9 semestre>>; con la intención de establecer un punto de comparación que fortalezca el ejercicio. Con un universo de estudio de 2,880 estudiantes <<en el semestre aplicado>> que oscilan entre los 18 y 31 años de edad, el tamaño de la muestra calculada es de 600 con un 95% de nivel de confianza, un margen de error de 4% y una proporción de 50%.

El instrumento en cuestión consta de 25 dimensiones que amparan una estructura de 190 ítems; en donde la mayoría fueron diseñados con escala de tipo Likert en escalas de (1-4), (1-5) y en algunos casos de respuesta dicotómica y de opción múltiple para mayor comprensión e interpretación del fenómeno.

De acuerdo al programa educativo de licenciatura al que pertenecen los alumnos encuestados, 388 corresponden a la Licenciatura de Relaciones Internacionales, lo que representa un 65% y 209 de los encuestados pertenecen a la Licenciatura de Ciencias Políticas para un porcentaje de 35%. Se destaca el hecho de que la Licenciatura de Administración y Desarrollo Sustentable es de reciente creación y su población es mínima, por lo que no se consideró en la aplicación del instrumento.

En el tema de la edad se obtuvo un total de 301 encuestas para jóvenes entre 18-20 años lo que representa un 50.4%; 186 encuestas a jóvenes entre 21-23 para un 31.1% y 110 encuestas para jóvenes entre 24-31 años lo que arroja un 18.4%. Se destaca el hecho de que más del 80 % de las encuestas, se realizó a jóvenes con edades que oscilan entre 18 y 23 años.

Las cuatro dimensiones mencionadas anteriormente se describen a continuación para efecto del actual documento:

Tabla N°1. Dimensiones

| DIMENSIÓN | CONSIDERACIONES |
|-----------|-----------------|
|-----------|-----------------|

| | |
|---|---|
| 1.- Relevancia y factibilidad de los principios del modelo en FACPYP | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Favorecen la formación integral? • ¿La estructura curricular es flexible? • ¿El aprendizaje le proporcionan capacidades laborales? |
| 2.- Planes y programas de estudio | <ul style="list-style-type: none"> • ¿El número y tipo de unidades de aprendizaje le aportan conocimientos? • ¿Las unidades de aprendizaje están actualizadas? • ¿El número de horas dedicadas son suficientes o excesivas? |
| 3.- Habilidades laborales | <ul style="list-style-type: none"> • ¿El Programa Educativo le aporta habilidades laborales? • ¿El Programa Educativo le aporta conocimientos de naturaleza científica y Humanista? • ¿El programa le aporta sentido Ético y Social? |
| 4.- Proceso Enseñanza-Aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • ¿Las actividades en clase se centran en el estudiante? • ¿Existe retroalimentación adecuada por parte de los docentes? • ¿Las TIC's, son suficientes, son adecuadas, son utilizadas por los docentes? |

Fuente: Elaboración propia.

6. Resultados

Para las dimensiones que se analizan, se realiza el análisis de confiabilidad mediante la prueba del alfa de Cronbach alcanzando los siguientes resultados:

Tabla 2. Análisis de Confiabilidad

| DIMENSIÓN | Alfa de Cronbach |
|--|------------------|
| 1) La relevancia y factibilidad de los principios del modelo | 0.765 |

| | |
|---|-------|
| 2) Los planes y programas de estudio | 0.768 |
| 3) Las unidades de aprendizaje versus habilidades laborales | 0.807 |
| 4) El proceso enseñanza aprendizaje | 0.755 |

Fuente: Elaboración propia.

a. Percepción de los principios de Relevancia y Factibilidad del Modelo(D1)

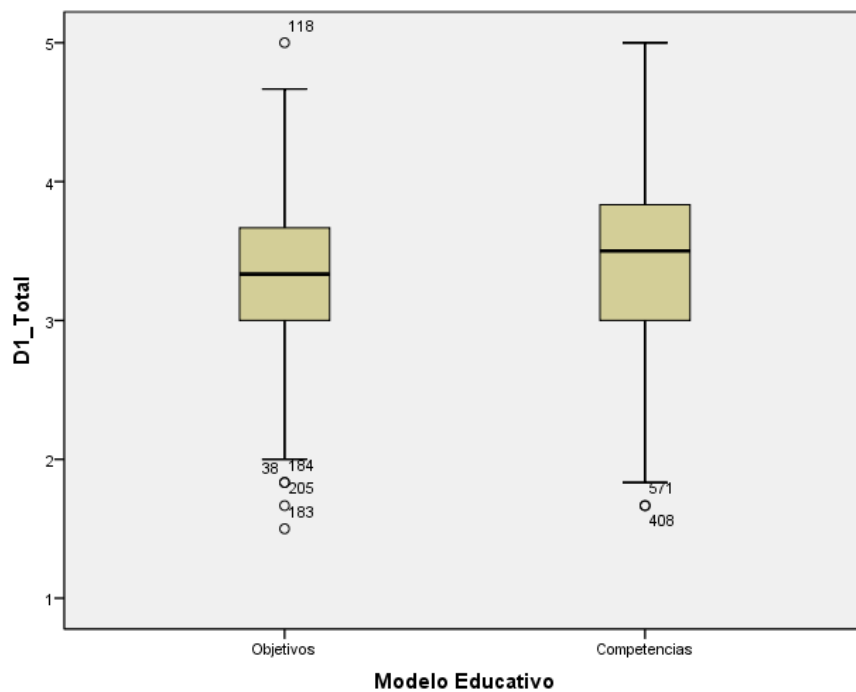
Tabla 3. Dimensión 1

| Relevancia y factibilidad de los principios del modelo | Objetivos | Competencias |
|--|-----------|--------------|
| Media | 3.30 | 3.41 |
| Desviación Estándar | 0.59 | 0.60 |

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de la dimensión referida a “la relevancia y factibilidad de los principios del modelo”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(581) = -2.217$, $p = .027$, $d = -0.19$. Los resultados arrojan una diferencia débil entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.41$, $DE = 0.60$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.30$, $DE = 0.59$). Determinándose por consecuencia una relación muy débil <<4%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°1. Diagrama de cajas D1



Fuente: Elaboración propia.

b. Percepción de los planes y programas de estudio (D2)

Tabla N°4. Dimensión 2

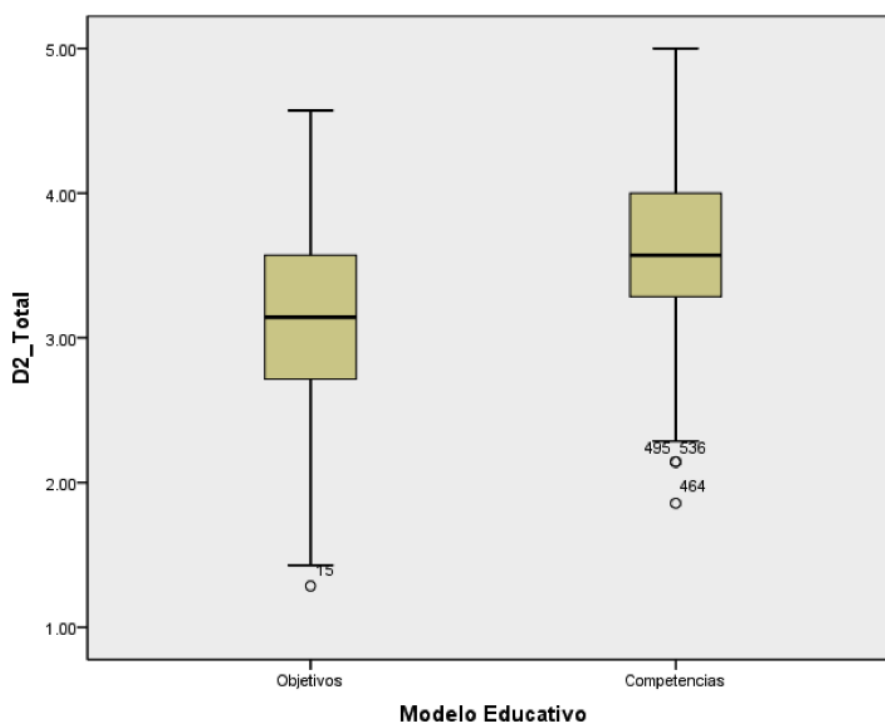
| Planes y Programas de Estudio | Objetivos | Competencias |
|-------------------------------|-----------|--------------|
| Media | 3.13 | 3.58 |
| Desviación Estándar | 0.60 | 0.54 |

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de ésta dimensión “planes y programas de estudio”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(495) = -9.271$, $p = .000$, $d = -0.79$. Los resultados arrojan una diferencia

moderada entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.58$, $DE = 0.54$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.13$, $DE = 0.60$). Determinándose por consecuencia una relación moderada <<62%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°2. Diagrama de cajas D2



Fuente: Elaboración propia.

c. Percepción de las Unidades de Aprendizaje versus habilidades laborales (D3)

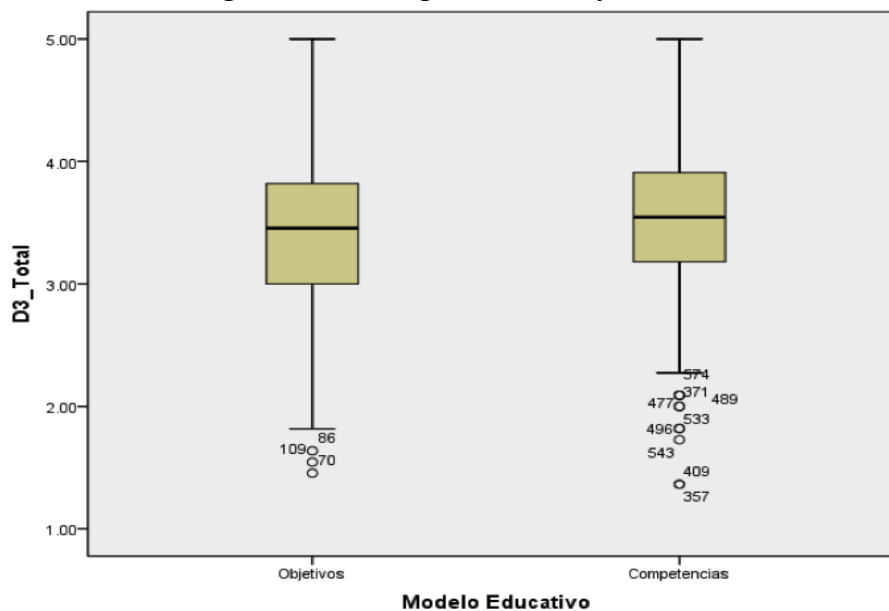
Tabla N°5. Dimensión 3

| Unidades de aprendizaje versus habilidades laborales | Objetivos | Competencias |
|--|-----------|--------------|
| Media | 3.41 | 3.52 |
| Desviación Estándar | 0.68 | 0.62 |

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de ésta dimensión “unidades de aprendizaje versus habilidades laborales”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(580) = -1.985$, $p = .048$, $d = -0.17$. Los resultados arrojan una diferencia débil entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.52$, $DE = 0.62$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.41$, $DE = 0.68$). Determinándose por consecuencia una relación muy débil <<3%>> en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°3. Diagrama de cajas D3



Fuente: Elaboración propia.

d. Percepción del proceso Enseñanza-Aprendizaje (D4)

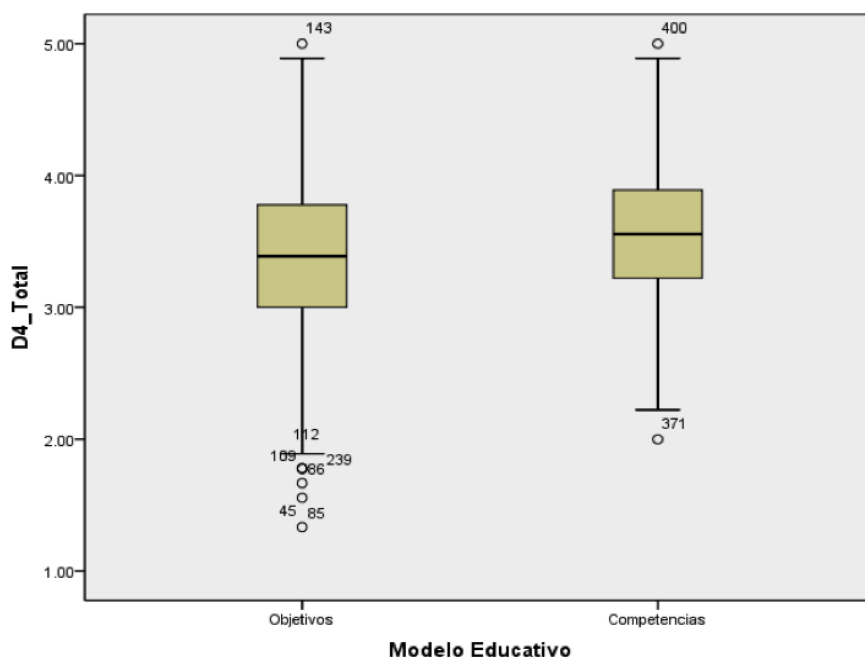
Tabla N°6. Dimensión 4

| Proceso Enseñanza-Aprendizaje | Objetivos | Competencias |
|-------------------------------|-----------|--------------|
| Media | 3.32 | 3.54 |
| Desviación Estándar | 0.65 | 0.51 |

Fuente: Elaboración propia.

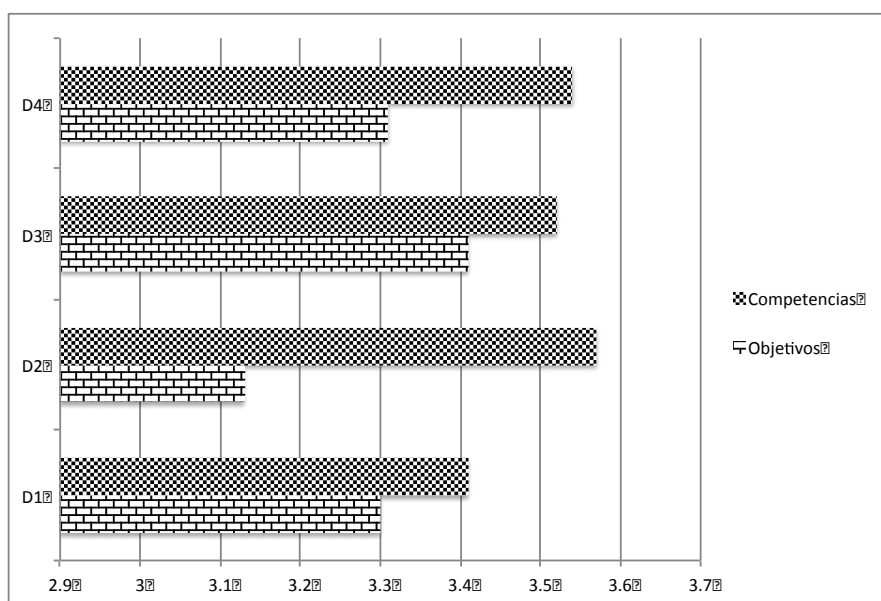
Al respecto de ésta dimensión “proceso enseñanza-aprendizaje”, se calcularon diferencias en relación a la puntuación para los grupos de “por objetivos” versus “por competencias”. En consecuencia, se observó una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, $t(452) = -4.419$, $p = .000$, $d = -0.38$. Los resultados arrojan una diferencia ligera entre ambas puntuaciones, existiendo sin embargo una mayor puntuación dentro del grupo “por competencias” ($M = 3.54$, $DE = 0.51$) que en el grupo “por objetivos” ($M = 3.32$, $DE = 0.65$). Determinándose por consecuencia una relación ligera $<<14\%>>$ en tamaño del efecto entre los dos grupos.

Figura N°4. Diagrama de cajas D4



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N°1. Contraste Dimensiones



Fuente: Elaboración propia.

7. Discusión y Conclusiones

Para el caso de las cuatro dimensiones analizadas, los resultados nos indican que existen áreas de oportunidad que es necesario atender. En el GRÁFICO 1 se aprecia las diferencias que existen en la percepción de los alumnos de ambos modelos educativos; cabe hacer notar que en dichas dimensiones, los alumnos del modelo educativo por competencias presentan valores de media mayores que los alumnos del plan por objetivos.

Para el caso de la Dimensión 1, En cuanto a la relevancia y factibilidad de los principios del modelo, los alumnos por competencias perciben que su modelo si aporta formación integral, que cuenta con una estructura curricular flexible, que conocen su perfil de egreso y que dicho modelo les abona conocimientos acordes a su contexto socioeconómico y cultural. En contraste, los alumnos por objetivos a pesar de presentar un valor de media parecido, los resultados nos indican que existen diferencias estadísticas suficientes para asumir que no existe igualdad en dichas mediciones.

En la Dimensión 2, se aprecia el contraste en ambos grupos con una diferencia de medias estadísticamente significativa, de acuerdo con el valor de relación que presentan. Esto es, la percepción que tienen los alumnos del plan por competencias con respecto a que las unidades de aprendizaje/materias, si contribuyen con su formación, que se presentan en número suficiente, que se encuentran bien ubicadas dentro del currículo, que los contenidos están actualizados y apegados al contexto regional y finalmente que las horas dedicadas a la academia son las necesarias y suficientes. Caso contrastante para los alumnos del plan por objetivos.

En la Dimensión 3 se aprecia una diferencia de opinión entre ambos grupos, ya que los alumnos del plan por competencias, se percibe con habilidades que lo hacen competitivo a nivel mundial, con habilidades de pensamiento creativo y crítico, hábil en la búsqueda de información, con habilidades de comunicación oral y escrita, trabajo en equipo y habilidades de liderazgo. Este fenómeno, puede ser explicado desde la vertiente de que en este modelo, se privilegia el trabajo colaborativo de los alumnos mediante la formación de equipos y la búsqueda de información. De igual manera la elaboración de ensayos y exposición de clase; situación contraria a las actividades que se presentan en el plan por objetivos.

En la última de las dimensiones (D4), se aprecia una diferencia entre medias pero con una correlación relativa, en cuanto a que los alumnos del plan por competencias, perciben en mayor medida que las actividades áulicas se centran en el estudiante, ya que perciben una alta participación en clase <<exposición de clase>>, un uso elevado del equipamiento tecnológico de las aulas, alto nivel de uso de las tecnologías por parte del docente, retroalimentación de las actividades por parte del docente. En contraste los alumnos con el plan por objetivos, que refieren estos conceptos en menor medida. Lo anterior ratifica lo comentado en la dimensión anterior <<D3>>, ya que las actividades que realizan los alumnos del plan por competencias, asumen mayor participación por parte del alumno.

En el sentido de la discusión, podemos abonar el hecho que a pesar de presentar mejores estadísticos los alumnos del plan por competencias; si consideramos que la medida de las

dimensiones se realizó con la escala de Likert <<1-5; 1 menor, 5 mayor>> nos percatamos de que el tres se define como una media teórica que representa un 50%; de donde se desprende que lograr medias de 3.58 <<en el mejor de los casos>>, no nos exime de estar en terrenos de un 60% de promedio. Y esto lejos de ser halagüeño, nos permite visualizar áreas de oportunidad dentro del propio modelo.

Si bien es cierto, el plan por objetivos esta por concluirse <<en nuestra facultad>>, si nos permite establecer un parámetro de referencia para ratificar o redefinir algunas de las actividades tanto docentes como administrativas para una mejora substancial en la calidad del plan por competencias que es al que se le esta apostando como un proceso educativo colaborativo, integral y de calidad, que nos permitirá egresar jóvenes competitivos a nivel mundial y responsables socialmente con su entorno.

Por tanto, con el presente estudio se ratifica el hecho de que los alumnos del plan por competencias perciben su formación un tanto diferente que los alumnos del plan por objetivos; y esto se debe al modelo en si mismo, ya que como se señalo párrafos arriba, el modelo por competencias se centra en las actividades estudiantiles, lo que permite que sean ellos mismos los que crean su propio conocimiento y se acercan a las actividades que se desarrollan en el ámbito laboral, lo que permite un mayor nivel de formación integral que los alumnos por objetivos que se aprecian mas limitados en este sentido.

8. Bibliografía:

Alpízar, J. (2009). "¿Profesionales competitivos o competentes? III. Estrategias curriculares ". Recuperado de:
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/511/505>

Alsina, J. (2011). "Evaluación por competencias: competencias transversales". Barcelona: ICE Y OCTAEDRO recuperado de:
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files//docs/qdu/18cuaderno.pdf>

ANUIES, (2004). "Documento estratégico para la innovación en la educación

superior". 2da. ed., México. Recuperado de:
http://comitecurricularsistemas.wikispaces.com/file/view/INNOVACION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_ANUIES_MAYO+2004.pdf

Argudín, Y. (2005). "Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes". México, D.F.: Trillas.

Carrión, C. (2001). "Valores y principios para evaluar la educación". México: Edit. Paidós Educador

Cazares, A. (2005). "Un acercamiento al enfoque por competencias profesionales". Universidad de Guanajuato & Universidad Marista de Querétaro

CINTEFOR, (2014). "Competencias laborales y formación profesional". Recuperado de:
<http://www.oitcinterfor.org/competencias/inicio>

Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación. En la educación encierra un tesoro". México: UNESCO.

Denyer, M., Furnemont, J., Poulain R., y Vanloubbeeck, G. (2007). "Las competencias en la educación. Un balance". México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, B. A. (2006). "El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles Educativos", (28), 7-36. Distrito Federal, México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Durkheim, É. (1975). "Educación y sociología". Península, Barcelona.

Flores González, J. (2012). "Bosquejo histórico de la educación formal del cuerpo en México: de los pueblos prehispánicos al siglo XIX". ODISEO 9 (18). Recuperado de:
<http://odiseo.com.mx/articulos/bosquejo-historico-educacion-formal-del-cuerpo-en-mexico-pueblos-prehispanicos-al-siglo>

García Fraile, J. y Sabán Vera, C. (coord.) (2008). "Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias". Barcelona: Davinci.

Mariño Sánchez, M. & Ortiz Torres, E. (2011). "La formación de competencias pedagógicas profesionales en estudiantes universitarios". Recuperado de:
<http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/74/72>

Ochoa, F. (1996) "John Dewey: filosofía y exigencias de la educación". Revista Educación y Pedagogía 12-13 pp. 132-163. España: Universidad de Navarra. Recuperado de:

www.unav.es/gep/JohnDeweyFilosofiaDeLaEducacion.pdf

Tejada, F. (2000). "La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias". Revista de curricular y formación de profesores. España: Universidad de Granada.

Tobón, S. (2006). "Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica". Bogotá: Eco.

UANL, 2005. "Formación General Universitaria de la UANL" recuperado de:

<http://www.uanl.mx/sites/default/files3/formaciongeneral.pdf>

UANL, 2008. "Plan de Desarrollo Institucional 2007-2012". Universidad Autónoma de Nuevo León. México. Recuperado de:

<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.uanl.mx%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocumentos%2Funiversidad%2Fplan-desarrollo-2007-2012-v09.pdf&ei=bGLOVJCADfGI8QGS4oHgBw&usg=AFQjCNFG8LX2iO-4LQ15ADNebbkYKxx5ug&bvm=bv.77880786,d.b2U>

UNESCO, (1998). "World Conference on Higher Education, Higher Education in the Twenty – first Century, Vision and Action". París. Recuperado de:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>

Villardón, L. (2006). "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias". Recuperado de:

<http://revistas.um.es/educatio/article/download/153/136>